



Actualidades Investigativas en Educación

ISSN: 1409-4703

Instituto de Investigación en Educación, Universidad de  
Costa Rica

González López Ledesma, Alejo Ezequiel; Alvarez, Guadalupe; Bassa, Lorena  
La inclusión digital y el diseño curricular de Lengua: Un abordaje didáctico-disciplinar de la brecha digital  
Actualidades Investigativas en Educación, vol. 19, núm. 2, 2019, Mayo-Agosto, pp. 165-198  
Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica

DOI: 10.15517/aie.v19i2.37056

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44762458008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEI  
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto



# **La inclusión digital y el diseño curricular de Lengua: Un abordaje didáctico-disciplinar de la brecha digital**

*Digital inclusion and the Spanish language curriculum: a subject-didactic  
approach of the digital divide*

Volumen 19, Número 2  
Mayo-Agosto  
pp. 1-31

**Alejo Ezequiel González López Ledesma  
Guadalupe Alvarez  
Lorena Bassa**

## **Cite este documento así**

González López Ledesma, Alejo Ezequiel., Álvarez, Guadalupe y Bassa, Lorena. (2019). La inclusión digital y el diseño curricular de Lengua: Un abordaje didáctico-disciplinar de la brecha digital. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-31. Doi. 10.15517/aie.v19i2.37056

## La inclusión digital y el diseño curricular de Lengua: Un abordaje didáctico-disciplinar de la brecha digital

Digital inclusion and the Spanish language curriculum: a subject-didactic approach of the digital divide

Alejo Ezequiel González López Ledesma<sup>1</sup>

Guadalupe Alvarez<sup>2</sup>

Lorena Bassa<sup>3</sup>

**Resumen:** En este artículo presentamos los resultados de una investigación realizada en Argentina, en el año 2018, cuyo objetivo ha sido comprender la forma en que los medios digitales se encuentran integrados en el diseño curricular denominado Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lengua. Este estudio se enmarca dentro de una línea de indagación más amplia que, en un primer nivel, busca profundizar en las reflexiones con respecto a los modos en que el currículum de la disciplina escolar Lengua y Literatura se ha visto interpelado en los últimos años por los procesos de inclusión digital llevados adelante en la escuela, y, en un segundo nivel, más general, analiza las implicancias pedagógicas de las políticas educativas de inclusión digital en el sistema educativo argentino. Para realizar el análisis de carácter exploratorio que exponemos en este trabajo, nos hemos valido de un enfoque de investigación cualitativo y, particularmente, del método del análisis de contenido, organizado en tres fases secuenciales: el preanálisis, el examen del contenido y la interpretación de los resultados. Entre los resultados hemos encontrado tres orientaciones para la integración de medios digitales: Internet como fuente de información para la enseñanza de la argumentación oral; el soporte electrónico como fuente de información para la enseñanza de la lectura, y el procesador de texto como herramienta de edición para la enseñanza de la lectura y la escritura. A modo de conclusión, advertimos que la integración de medios digitales es solidaria con el movimiento de reconfiguración de la disciplina escolar en la historia reciente y reflexionamos acerca de los posicionamientos didácticos que, entendemos, son necesarios para pensar el cambio en la escuela.

**Palabras clave:** educación secundaria, brecha digital, enseñanza de la lengua, mediación pedagógica

**Abstract:** In this article we present the results of a research aimed at understanding the way in which digital media have been integrated in the curricular design of the Language discipline for the basic level of Argentina's secondary schools. This study is framed within a broader line of inquiry that seeks to give depth to reflections on the ways in which the curriculum of this discipline has been challenged by the digital inclusion processes carried forward in high school and analyse the pedagogical reach of digital inclusion politics. To carry out this exploratory analysis, we have used a qualitative research approach and, particularly, the content analysis method, which is organized into three sequential phases: the preanalysis, the examination of the content and the interpretation of the results. Among the results, we have found three guidelines for the integration of digital media: Internet as a source of information for the teaching of oral argumentation; the electronic support as a source of information for the teaching of reading and the word processor as an editing tool for the teaching of reading and writing. In conclusion, we note that the integration of digital media is compatible with the disciplinary movement of reconfiguration which has taken place in recent years and we reflect on the didactic positions that we understand are necessary to face change and innovation in the school.

**Key words:** secondary education, digital divide, language teaching; pedagogical mediation

<sup>1</sup> Becario Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. Dirección electrónica: [alejoegll@gmail.com](mailto:alejoegll@gmail.com)

<sup>2</sup> Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. Dirección electrónica: [galvarez@ungs.edu.ar](mailto:galvarez@ungs.edu.ar)

<sup>3</sup> Investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. Dirección electrónica: [bassalorena@gmail.com](mailto:bassalorena@gmail.com)

**Artículo recibido:** 8 de octubre, 2018

**Enviado a corrección:** 1° de marzo, 2019

**Aprobado:** 1° de abril, 2019

## 1. Introducción

El presente trabajo de investigación, realizado en el transcurso del año 2018, se propone indagar sobre los modos en que los medios digitales han sido integrados en los diseños curriculares oficiales denominados Núcleos de Aprendizaje Prioritarios<sup>2</sup> (NAP) de la disciplina Lengua para el Ciclo Básico (Ministerio de Educación de la Nación, 2011), desarrollados en el marco de la Ley de Educación Nacional<sup>3</sup> (Nº 26.206) de la Argentina. A su vez, el análisis del contenido de este diseño curricular puntual se enmarca en un proyecto de investigación que pretende comprender en profundidad la forma en que se ha abordado, durante la última década, el fenómeno de la brecha digital y la inclusión digital en relación con el currículum de la disciplina escolar Lengua y Literatura, así como también las implicancias pedagógicas de las políticas de inclusión digital en el sistema educativo argentino (Alvarez y González López Ledesma, 2014; Arias y González López Ledesma, 2018; González López Ledesma, 2015, 2016; González López Ledesma y Alvarez, 2014).

A lo largo de este estudio, presentamos, primero, una serie de orientaciones tecnopedagógicas que han guiado el abordaje de la brecha digital en cuanto a las posibilidades que ofrecen los usos de los medios digitales en la escuela. A partir de un diálogo crítico con estas orientaciones, que circulan actualmente en diferentes ámbitos, configuramos un marco teórico sobre el currículum, los medios digitales y la disciplina escolar. Este nos habilita a comprender la inclusión digital en la escuela como un proceso de mediación cultural, política y educativa pleno de sentido, al mismo tiempo que nos conduce a tomar distancia de las conceptualizaciones más entusiastas y celebratorias sobre la revolución que supondría el ingreso de los medios y la cultura digital en la escuela.

En la segunda parte del artículo, nos abocamos a exponer nuestro objeto de estudio, nuestras preguntas de investigación y el marco metodológico cualitativo del que nos valemos para llevar adelante el análisis del documento curricular. En la tercera parte, presentamos los resultados que hemos alcanzado sobre las diferentes orientaciones de integración de medios digitales visibles en el diseño de los NAP de Lengua. Por último, en el apartado final

---

<sup>2</sup> Los diseños curriculares que constituyen los NAP surgen como respuesta ante un contexto de alta fragmentación y heterogeneidad del sistema educativo argentino y plantean la identificación de aprendizajes prioritarios para todas las áreas de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria, a fin de dotar nuevamente de unidad al sistema, respetando al mismo tiempo, con un espíritu federal, las particularidades jurisdiccionales.

<sup>3</sup> Esta Ley establece que: "Para asegurar la buena calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional [...]", el Ministerio de Educación, en articulación con el Consejo Federal de Educación, "definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizajes prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria" (Artículo 85).

desplegamos algunas reflexiones en torno al alcance de los resultados del análisis del documento estudiado y las posibilidades que ofrece el marco teórico que hemos desarrollado para realizar otros estudios sobre el currículum. A modo de cierre, abrimos algunas posibles líneas de indagación que retomaremos en futuros trabajos respecto del alcance de las nuevas alfabetizaciones en otros diseños curriculares de la misma área disciplinaria.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. La brecha digital: algunas problemáticas y aproximaciones**

A lo largo de la última década<sup>4</sup>, la implementación progresiva de diversas políticas públicas de inclusión digital en las escuelas argentinas ha ido demarcando un mapa de preguntas que, a la vez que contempla la preocupación central por lograr un acceso más equitativo a los bienes materiales que constituyen los dispositivos tecnológicos, también resulta en el reconocimiento de nuevos desafíos e incógnitas de orden pedagógico y cultural para la escuela (Maggio, 2012; Tedesco, 2008). Tal es así que, a partir de la implementación a nivel nacional del Plan Conectar Igualdad<sup>5</sup> (PCI) (2010) (Decreto N° 459/10), la brecha digital vinculada a los usos<sup>6</sup> de medios digitales (Buckingham, 2008; Burn, Buckingham, Parry y Powell, 2010; Dussel, 2011) ha comenzado a constituirse en objeto de investigación educativa, discusión académica e intervención política y pedagógica. De forma más o menos directa, en todos los casos, se trata de un despliegue de aproximaciones orientadas a reflexionar, desde diversos intereses, objetivos y enfoques teóricos y metodológicos, sobre la forma en que la escuela debe posicionarse frente a los modos en que actualmente nos comunicamos, interactuamos y producimos sentido y discurso.

---

<sup>4</sup> El proceso de inclusión social que le sirve de marco a las políticas de inclusión digital del último decenio encuentra su punto de clausura a fines del año 2015, cuando, con el cambio de gestión política a nivel nacional, se da inicio a un proceso de desmantelamiento de las políticas educativas llevadas adelante hasta ese momento. Así, diversos proyectos de inclusión digital se vieron clausurados por el objetivo prioritario de lograr un achicamiento del estado y una disminución del déficit fiscal del país.

<sup>5</sup> Lanzado en el año 2010 como iniciativa del Poder Ejecutivo argentino, el PCI persiguió el objetivo de recuperar y valorizar la educación pública, con el fin de reducir las brechas digital, educativa y social en la Argentina. En tanto que política de inclusión digital, hasta el año 2015 se llevó adelante la entrega en todo el país de más de cinco millones de netbooks a todo el estudiantado y el profesorado de establecimientos públicos de educación secundaria, especial y de formación docente. Sumado a esto, el programa desarrolló contenidos digitales para distintas propuestas didácticas, y numerosos cursos y programas de formación docente con el fin de transformar las prácticas pedagógicas en la escuela secundaria.

<sup>6</sup> Aquella brecha ligada a la distinción entre los usos que nuestro estudiantado hace de los medios digitales fuera de la escuela y dentro de ella.

Si bien los proyectos y estudios que han formulado propuestas para abordar la brecha digital son variopintos, resulta posible agrupar varios de ellos dentro de un paradigma global particular sobre el cambio educativo. En este sentido, a pesar de sus diferencias, tanto quienes han depositado el horizonte de cambio inevitable de los aprendizajes y la escuela en las bondades de la programación (Negroponte, 1995; Papert, 1980) como quienes han buscado fuera de ella —en las comunidades de usuarios y usuarias, los valores, las competencias y prácticas sociales de la Web— los modelos para mejorar la educación (Black, Castro y Lin, 2015; Jenkins, 2008; Scolari, 2018), parten de una misma conceptualización del cambio que, tal como lo entendemos, resulta problemática para pensar la brecha digital.

Estos enfoques actúan despojándose de las variables contextuales que constituyen el espacio en el que se inscriben las tecnologías y sus usos: las relaciones sociales, la historia, la organización institucional y el ámbito cultural específico de la escuela, al mismo tiempo que ubican a la institución escolar en el lugar de lo resistente, hermético y desplazable. Cambiar la escuela, desde estos marcos, es el producto de sustituir lo conocido y existente por versiones superadoras que no precisarían entablar diálogos con el presente y la historia de esa institución, sino más bien con un exterior social modélico, cambiante y significativo de prácticas “auténticas” y actuales. Se trata, en definitiva, de una concepción unívoca y lineal del cambio, que separa presente y pasado de forma tajante y que evita observar la existencia de continuidades y variaciones que actúan tendiendo puentes entre el pasado y el presente de la escuela, así como mediaciones permanentes con su exterior (Dussel, 2014; Selwyn, 2011).

El análisis que planteamos en este trabajo toma distancia epistemológica de esas propuestas, que pueden resultar obturadoras de la reflexión en torno al cambio en la escuela, para, en cambio, visibilizar ciertas líneas teóricas que entendemos son productivas para comprender abordajes posibles de la denominada brecha digital. Esto se debe a que iluminan el modo en que la escuela se vincula de forma dinámica y problemática con los medios digitales, apropiándose de ellos en función de su currículum, su historia y el entramado político y educativo que la vincula con procesos sociales más amplios.

## 2.2. Brecha digital, currículum y enseñanza de la Lengua y la Literatura

Con el objetivo de presentar nuestra forma particular de abordar la noción de brecha digital, nos interesa retomar una definición del currículum moderno que pone foco en su dimensión conflictiva, su calidad de objeto dialógico y su carácter de elemento en permanente disputa. Así, el currículum, según de Alba (1995), constituye una:

[...]síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, hábitos), que forman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. (de Alba, 1995, p. 60)

Entender la brecha digital desde la operación político-educativa de síntesis o mediación cultural curricular nos permite reubicar la discusión sobre la inclusión digital dentro del territorio de las disputas entre grupos y sectores sociales con intereses contrapuestos<sup>7</sup>. Estas disputas se traducen en dispositivos de enseñanza y aprendizaje, y en diseños curriculares como el que analizaremos. El carácter polémico y político del currículum nos habilita, a su vez, a pensarlo atravesado en su cuerpo de saberes por una historia de posiciones, corrientes científicas y pedagógicas en constante movimiento y confrontación (Goodson, 1993). De lo anterior se desprende que en lugar de constituir un todo armónico y homogéneo, la configuración de sus propuestas y sus textos es eminentemente híbrida (Kliebard, 2004).

Esta concepción híbrida del currículum, que condensa sus presiones externas y sus mutaciones y disputas internas, brinda un beneficio más para un trabajo como el nuestro, dedicado a estudiar la brecha digital específicamente en relación con una disciplina escolar. Asimismo, nos permite alejarnos de la autosuficiencia de ciertos estudios sobre la cultura escolar que han depositado su foco en la estructura autónoma del denominado “código” de las disciplinas escolares. Estos estudios descartan el valor interpretativo de las relaciones

---

<sup>7</sup> Un ejemplo paradigmático de esto lo encontramos en las discusiones que dirimieron las formas de implementación del modelo 1 a 1 en la Argentina, donde, tomando distancia de los discursos edutópicos (Buckingham, 2008), se planteó un proyecto de mejora y no de “transformación mágica”, con el fin de revalorizar y rejerarquizar la educación pública y encarar -no sin tensiones- procesos de actualización docente de cara a problemáticas como la de la brecha digital (Dussel, 2014; Maggio, 2012).



que la disciplina entabla con los procesos y debates sociales más amplios que la condicionan y dotan de sentido (González Delgado, 2014; Martín Criado, 2010). Es precisamente desde esta óptica ampliada que la discusión sobre la brecha digital se filtra en nuestros intereses sobre la enseñanza de la disciplina Lengua y Literatura.

### **2.3. La disciplina escolar y la síntesis cultural: la historia de un presente en disputa**

Para comprender el lugar de la disciplina escolar en nuestro trabajo resulta preciso señalar, primero, que las distintas líneas de investigación propias de la didáctica específica de la Lengua y Literatura que retomaremos en este estudio no se han dedicado a ocupar un lugar que la didáctica general dejara vacante en cuanto a la producción de intervenciones prácticas y en relación con un cuerpo de saberes estáticos, proporcionados por disciplinas de referencia como la lingüística o la teoría literaria (Bombini y Cuesta, 2006). En cambio, se han abocado a diferentes tareas que las dotan de autonomía. Entre ellas, ocupa un lugar central la investigación sobre los modos en que la disciplina escolar ha ido sintetizado curricularmente y recontextualizado prácticas, saberes y discursos vinculados a las formas culturales de su contemporaneidad, en el marco de reformas, discusiones políticas y educativas (entre otros: Bixio, 2003; Bombini, 2001; Cuesta, 2011; Gerbaudo, 2006; Negrín, 2015; Nieto, 2013; Sawaya y Cuesta, 2016).

En este sentido, actualmente existe cierto consenso por parte de varias de estas líneas didáctico-disciplinares en torno a la existencia de un proceso de reconfiguración progresivo de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en enseñanza de la lectura y la escritura. En el marco de ese proceso, estas prácticas del lenguaje han pasado a constituir, en sí mismas, contenidos privilegiados de la disciplina (Cuesta, 2011; Sawaya y Cuesta, 2016). Se trata de una trayectoria en la que nos detendremos particularmente, dado que, como indican los especialistas, no solo emerge visiblemente como matriz configuradora en materiales didácticos, dispositivos de formación docente y prácticas de enseñanza, sino que también ha moldeado con particular vigor los diseños curriculares de esta área disciplinar que pretendemos abordar (Cuesta, 2011; Nieto, 2013).

La corriente psicogenética de la didáctica de la lectura y la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979; Lerner, 1994, 1996), nucleada inicialmente en torno a la revista *Lectura y Vida*, y orientada -antes de extender su alcance a otros niveles- a los primeros ciclos de la



escolaridad, ha desarrollado en los últimos años una producción didáctica que no surge de un vacío disciplinar, sino que se inscribe en un diálogo crítico tanto con la herencia de la didáctica historicista-enciclopedista hegemónica en el momento previo a la década de la recuperación democrática del país, como con el denominado enfoque comunicativo, propulsado antes y durante el proceso de reforma educativa y curricular de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) en la década de 1990 (Bombini, 1989; Bombini y Krickeberg, 1995; Nieto, 2013). Desde su producción teórica y -sobre todo- curricular, la psicogénesis les disputa su hegemonía a estas líneas atribuyéndoles una serie de carencias. Entre ellas se destacan, por un lado, su modo particular de enfocarse en la formalización y clasificación de los saberes, que habría terminado por tornar la generación de metalenguajes y las teorizaciones sobre la lengua y la literatura en fines en sí mismos. Por otro lado, y de forma articulada con lo anterior, los estudios psicogenéticos advierten la imposibilidad de estos abordajes disciplinares para favorecer aprendizajes ligados a las competencias y el “saber hacer” que involucrarían las prácticas sociales de lectura y escritura; un elemento central para que el alumnado pueda desenvolverse en diferentes ámbitos y constituir la ciudadanía en pleno ejercicio de sus derechos.

Así como no surge de un vacío disciplinar, esta demanda de la psicogénesis, plasmada hoy de modo hegemónico en el curriculum, tampoco emerge de un vacío social, político y económico. Para comprenderla, hay que dar cuenta de forma más amplia del escenario en el que se despliega. Tal como advierten Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001), la Ley Federal de Educación, promulgada en la Argentina en 1993, constituyó un caso paradigmático del proceso de reacomodación del sistema educativo a las directivas de organismos internacionales como el BID y la UNESCO, en el marco de las transformaciones de política económica propuestas por el FMI, y referidas a la reducción del gasto público. Siguiendo el mandato pragmático -y sin tradición en la formación humanística latinoamericana- de estos organismos alineados con la pedagogía industrial estadounidense del siglo pasado (Díaz Barriga, 1991), los CBC de la reforma encontraron su fundamentación en el horizonte utilitarista que constituyó la formación de ciudadanos competentes<sup>8</sup>. En esa línea, el aprendizaje de la Lengua y la Literatura comenzó a contemplar también las competencias

---

<sup>8</sup> Para un abordaje más profundo sobre el rol que cumple la formación de ciudadanos en relación con el currículum por competencias y los organismos internacionales que dotan de sentido estas propuestas, ver Sawaya (2016).

para leer y escribir textos que permitieran desenvolverse de forma eficiente en la era global y tecnológico-mediática. Diversos estudios han advertido que este proceso de despolitización y deshistorización curricular, montado sobre la reforma neoliberal de los años 90 y orientado a la atomización de los saberes a partir de principios obturadores de las dimensiones ideológicas del lenguaje y las prácticas culturales, también se proyecta, con variaciones y continuidades, sobre los nuevos diseños que constituyen los NAP (Cuesta, 2011; Sawaya y Cuesta, 2016).

Por un lado, los NAP son producto de un contexto político distinto de aquel signado por el neoliberalismo en la Argentina. Dan cuenta de metas políticas de inclusión social y educativa que se han traducido, curricularmente, en formulaciones que revalorizan el carácter federal de la propuesta y, en este sentido, retoman líneas críticas de la reforma de los CBC de la década precedente, como por ejemplo, el reconocimiento de las variedades lingüísticas en la reflexión sobre el lenguaje. Sin embargo, al mismo tiempo, el escenario de restitución de derechos se tensiona y se conjuga con los siempre presentes discursos sobre la crisis de la lectura, las presiones ejercidas por los estándares y las evaluaciones de los organismos internacionales y la búsqueda de garantizar la formación de ciudadanos que puedan participar, en un sentido funcional, práctico y desideologizado del “saber hacer”, de las diferentes esferas de lo público (Cuesta, 2011). Estos factores terminan de configurar un escenario propicio para la continuidad de enfoques y pautas curriculares que, dentro del campo profesional y la producción académica de la didáctica del área disciplina, propenden a la naturalización de la deshistorización y la neutralización de las prácticas sociales y los discursos.

#### **2.4. Los NAP: la línea hegemónica de la psicogénesis**

En los últimos años, las producciones didácticas de la psicogénesis se han constituido en objeto de indagación crítica por parte de estudios destinados a analizar las prácticas de enseñanza y también los diseños curriculares del ámbito nacional (Cuesta, 2011; Massarella, 2016; Sawaya y Cuesta, 2016) y de diferentes jurisdicciones (Cuesta, 2011; Nieto, 2013). Algunos de estos estudios dan cuenta del modo en que las producciones psicogenéticas han ido operando un progresivo desplazamiento y reconfiguración de los saberes disciplinares tradicionales del currículum prescripto (Frigerio, 1991), como son la lengua y la literatura, para constituir a la lectura y la escritura como contenidos curriculares (Lerner, 1998). En este

sentido, la psicogénesis volcada a la educación secundaria ha ido configurando una didáctica de la lectura y escritura que parte de una serie de presupuestos fuertes sobre estas prácticas -y principalmente, sobre la lectura-, provenientes del campo de la psicología y la psicolingüística. Recupera conceptualizaciones de raíz piagetiana para abordar el aprendizaje de estas prácticas en los mismos términos que el fenómeno de la comprensión general. Según esta perspectiva, los sujetos comprenden el mundo desde esquemas de asimilación generados previamente. El conocimiento se construye en la medida en que esos esquemas van acomodándose progresivamente a lo nuevo, siempre y cuando esto sea lo suficientemente cercano a los esquemas ya generados por el sujeto (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Valiéndose de estos y otros presupuestos, la línea psicogenética asume como problema la distancia que existe entre este modo de aprender de los sujetos y la propuesta de la institución escolar. En este sentido, formula una crítica explícita a la “escolarización” de las prácticas de lectura y escritura (Lerner, 2003)<sup>9</sup>. En cambio, aprender estas prácticas como contenidos de la disciplina supone emular los modos en que son desarrolladas en sus versiones “sociales”, es decir, tal como se nos ofrecen fuera de la escuela. Esta debe poner a disposición del alumnado las estrategias y procedimientos que llevan adelante quienes leen y escriben fuera de ella para que las internalicen progresivamente y puedan desarrollarlas de forma autónoma, es decir, autorregulada. Para favorecer el despliegue de estos procedimientos y estrategias, quienes desempeñan la actividad docente deben propiciar metodológicamente en el aula unas “situaciones” cuyas características principales nos resulta útil aquí presentar de cara al análisis que efectuaremos de los NAP, ya que dan cuenta de los términos en que la psicogénesis entiende el carácter social de las prácticas que activa como contenidos (Nieto, 2013).

En las situaciones de lectura y escritura planteadas por las producciones de la psicogénesis, la socialización es entendida como la generación de espacios de debate e intercambio oral que el profesorado debe favorecer, de modo que las producciones escritas, las lecturas y las interpretaciones circulen por el aula sin correcciones. Esto último responde a que aquello que se prioriza en clase es el aprendizaje del proceso y las estrategias, y la concreción de una progresiva autonomía; no unos saberes teóricos enunciados en términos

---

<sup>9</sup> Para una caracterización crítica más detallada de las propuestas curriculares de este enfoque, recomendamos la lectura de la tesis de doctorado de Facundo Nieto (2013).

de clasificaciones, definiciones y metalenguajes. También se privilegia la escucha y el respeto de las ideas de los otros, y se plantea la necesidad de una horizontalidad en la relación entre el alumnado y el profesorado.

Asimismo, en estas situaciones quien enseña debe exponer al alumnado a una serie de estrategias que se combinan con las de intercambio oral y la libre interpretación, y que suponen un trabajo mayormente individual<sup>10</sup>. Estas estrategias actúan replicando las prácticas sociales de lectores y escritores “auténticos”. En cuanto al abordaje de los objetos de lectura y escritura, en sus propuestas curriculares, el enfoque psicogenético no se deshace de las clasificaciones textuales privilegiadas desde el enfoque comunicativo respecto del cual se presenta como superador. En cambio, se encastra con ellas y las reconfigura (Cuesta, 2011): la enseñanza de clasificaciones textuales que hacen específico a un tipo de texto permiten reconocer sus funciones y objetivos, y ponerlo en diálogo con los objetivos del lector o del escritor, en un encuentro que haría al sentido de la lectura. De aquí también la permanente alusión a la necesidad de exponer al alumnado a una variedad de textos que le permitirá volverse autónomo en una pluralidad de lecturas y escrituras textuales que reflejarían las versiones sociales de esas prácticas.

Como vemos, las orientaciones psicogenéticas presentan una versión acotada de lo social. Se guían por una concepción esencialista y ahistórica de las prácticas, en la medida en que no contemplan las lecturas y escrituras efectivas que, como señalan los estudios socioculturales (Chartier, 1995; Rockwell, 2000), los sujetos sociales desarrollan en el marco de sus contextos históricos y sus comunidades. Actúan efectuando un vaciamiento de las dimensiones culturales que, de otro modo, permitirían contextualizar el sentido de las prácticas a partir de las apropiaciones que de ellas hacen tanto el alumnado como el profesorado. Así, impiden contemplar tanto las problemáticas vinculadas al mercado lingüístico, las industrias mediáticas, el carácter dinámico y en permanente disputa del discurso y las prácticas consideradas legítimas, como todas las cuestiones ideológicas que, en definitiva, se vinculan al poder y micropoder que hace carne en la escuela.

---

<sup>10</sup> Por ejemplo, para la lectura, proponen fijar un objetivo, anticipar en la lectura los sentidos del texto, leer monitoreando la actividad, releer cuando no se ha entendido algún fragmento, seleccionar aquello que resulta relevante para el lector de lo que no lo es, entre otras. En cuanto a la escritura, son recurrentes las orientaciones destinadas a que los textos producidos sean publicados y circulen por ámbitos externos a los muros del aula e incluso de la escuela, emulando así las auténticas prácticas.

### **3. Metodología**

#### **3.1. Enfoque**

Para llevar adelante nuestro estudio nos hemos valido de un enfoque cualitativo de investigación (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010; Vasilachis de Gialdino, 2006) que nos permitió realizar inferencias sobre un objeto que hasta el momento no ha sido sometido a investigación en profundidad. El diseño utilizado para desarrollar nuestro estudio es el análisis de contenido, el cual constituye

un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendiente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas de estos mensajes). (Bardin, 1986, p. 32)

Este diseño ha sido utilizado para investigar otros materiales y documentos de la disciplina en cuestión (Nieto, 2013) y nos ha parecido particularmente útil, dado que, como señalan sus referentes, favorece la formulación de inferencias e hipótesis en torno a materiales cuya indagación no ha sido sistemática. Tal es el caso, según lo entendemos, del objeto exploratorio que constituye el cruce entre tradiciones de enseñanza y medios digitales en los NAP de Lengua del Ciclo básico.

#### **3.2. Población de estudio**

El caso investigado son los NAP para los años del Ciclo Básico de la Educación Secundaria argentina (1° y 2° / 2° y 3° años), que han sido seleccionados dada la relevancia que tienen en su calidad de documentos curriculares actuales y de alcance nacional para la enseñanza de Lengua. Los NAP son producto de sucesivas resoluciones del Consejo Federal de Educación y Cultura (N° 247/05, 249/05) y del Consejo Federal de Educación (N° 135/11 y 141/11), y encuentran su marco en la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006). Estos núcleos conjugan al mismo tiempo la voluntad de unidad en los contenidos y el acceso igualitario a competencias, capacidades y saberes a nivel nacional, en respuesta a la fragmentación del sistema educativo heredada de la reforma de la década anterior; y el respeto de las disposiciones curriculares de cada provincia, en virtud de sus realidades, sus proyectos pedagógicos y sus instituciones. Los NAP se organizan en cuatro ejes que dan cuenta del progresivo avance de la reorientación teórico-metodológica hacia las prácticas

sociales y el desplazamiento de la lengua y la literatura en el texto curricular: 1. En relación con la comprensión y la producción oral; 2. En relación con la lectura y la producción escrita; 3. En relación con la literatura; 4. En relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos.

### 3.3. Técnicas de recolección

Para llevar adelante la recolección de datos de nuestro estudio, en primer lugar, realizamos una búsqueda de documentos curriculares del Ministerio de Educación de la Nación que propusieran reformas educativas para la enseñanza de la Lengua y la Literatura en el nivel secundario del sistema educativo. Luego, entre los diferentes documentos curriculares, seleccionamos los NAP de Lengua por su alcance nacional y no solo jurisdiccional, su carácter actual (2011) y por la existencia explícita entre sus orientaciones de elementos vinculados a la inclusión de medios digitales entre los contenidos de la disciplina escolar. Este último requisito funcionó como filtro y condición de posibilidad para efectuar nuestro análisis, orientado a comprender los cruces entre diseño curricular e inclusión digital.

### 3.4. Procesamiento de análisis

El análisis de contenido se organiza en tres fases ordenadas secuencialmente: el preanálisis, el examen del contenido y la interpretación de los resultados. Durante la fase de preanálisis, que, según Bardin (1986), está orientada a organizar las primeras intuiciones del investigador, realizamos una lectura superficial del documento que nos interesaba analizar: los NAP del Ciclo Básico de Lengua. Este documento nos resultó particularmente valioso debido a que, al haber sido publicado inmediatamente después de decretado el PCI (2010), podía revelarnos las primeras “reacciones” curriculares oficiales frente a la implementación de la política de inclusión digital de mayor envergadura a nivel nacional.

La pregunta que ha guiado nuestro análisis de contenido es la siguiente: ¿Qué negociaciones, alianzas y tensiones existen entre (a) las orientaciones didácticas para la enseñanza de la Lengua y la Literatura, en cuyo marco los antecedentes señalan como forma hegemónica la reconfiguración de la Lengua y la Literatura en lectura y escritura, y (b) los medios digitales que, a partir de las políticas de inclusión digital, han comenzado a ser integrados en la escuela como respuesta pedagógica a la brecha digital existente?

A los fines de responder la pregunta que motivó nuestro análisis, nos fijamos un objetivo que se desprendió tanto de las lecturas que conforman nuestro marco teórico como de las particularidades del documento curricular abordado en el preanálisis: *detectar las orientaciones de integración curricular de medios digitales para la enseñanza de la Lengua y la Literatura en los NAP del Ciclo Básico de Lengua y, de este modo, analizar las implicancias pedagógicas de las políticas educativas de inclusión digital*. Por último, trazamos dos grandes dimensiones que guiaron nuestro trabajo: las dimensiones tecnopedagógica y didáctico-disciplinar, correspondientes a las indagaciones propias de los campos de la Cultura digital y la Educación, y la Didáctica de la Lengua y la Literatura que hemos recortado en este trabajo.

La segunda fase, constituida por el examen del material, estuvo dedicada a seleccionar las unidades de registro y de contexto, y a realizar la categorización. Las unidades de registro son los segmentos del contenido a categorizar. En nuestro caso, estas unidades son semánticas y están dadas por las propuestas de integración de medios digitales en el diseño, organizadas en dos ejes que reflejan las dos dimensiones “intuidas” en el preanálisis: las concepciones en torno al aporte pedagógico de los medios digitales en el diseño curricular y la función que los medios cumplen específicamente en lo referido a las orientaciones para las prácticas de enseñanza de la disciplina escolar. La unidad de contexto, por otro lado, se compone por los segmentos formales del contenido, el espacio a analizar. Aquí recortaremos, particularmente, los dos primeros ejes de los NAP -vinculados a la oralidad, la lectura y la escritura-, donde se encuentra reunida la mayor parte de las orientaciones de integración de medios digitales.

Por último, si bien en el marco del análisis de contenido la categorización, tercer paso de la fase de examen del contenido, y la interpretación, última fase del método, se encuentran escindidas, en nuestro caso, forman parte del mismo proceso de indagación. Esto se debe a que el proceso de categorización (la reunión de las unidades de registro con características comunes bajo un mismo título) resulta indiscernible de la interpretación, en cuyo marco se “hace hablar” a los datos siguiendo un proceso de inferencia. En nuestro estudio, la categorización e interpretación se basan en el análisis de las inferencias realizadas a partir de la detección y articulación de dos ejes o dimensiones: 1. el eje vinculado a la función que cumplen en el diseño curricular los medios digitales que han comenzado a ser integrados en la escuela como respuesta pedagógica a la brecha digital



existente y 2. el eje vinculado a los enfoques didáctico-disciplinares que orientan el diseño curricular de Lengua, entre los cuales los antecedentes señalan como forma hegemónica la reconfiguración de la Lengua y la Literatura en lectura y escritura.

#### **4. Resultados del análisis: las orientaciones para la integración de medios digitales en los NAP del Ciclo Básico**

Como producto de la categorización e interpretación realizadas, hemos encontrado fundamentalmente tres orientaciones para la integración de medios digitales en los NAP de Lengua para el Ciclo Básico: 1) Internet como fuente de información para la enseñanza de la argumentación oral. 2) Soporte electrónico como fuente de información para la enseñanza de la lectura. 3) Procesador de texto como herramienta de edición para la enseñanza de la lectura y la escritura.

##### **4.1. Internet como fuente de información para la enseñanza de la argumentación oral**

Esta línea se encuentra plasmada tanto en las orientaciones para 1° y 2° como para 2° y 3° años. En ambas, forma parte de la sección “En relación con la comprensión y producción oral”, y se encuentra enunciada en estos términos. Para 1° y 2° Años:

En la argumentación, presentar, con la colaboración del docente, los hechos o situación a los que se hace referencia, la postura personal y los fundamentos que la sostienen, definiendo previamente el tema/problema a desarrollar e informándose a partir de la lectura de textos vinculados con el tema, provenientes de distintas fuentes (enciclopedias, Internet, documentales, entre otras) (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 17)

Para 2° y 3° Años:

En la argumentación, en colaboración con el docente, definir el tema/problema a desarrollar; leer textos vinculados con el tema, provenientes de distintas fuentes (enciclopedias, Internet, documentales, entre otras); idear la tesis y los posibles argumentos; emplear algunos procedimientos propios de la argumentación: ejemplos, comparaciones, citas de autoridad, entre otros. (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 29)

Como vemos, quien enseña ocupa aquí el lugar satelital de “colaborador”, es un participante que contribuye a favorecer el aprendizaje de un “saber hacer” procesual y organizado en pasos y procedimientos. La adquisición de estos últimos, vía exposición, es la que garantizará la progresiva autonomía en el desarrollo de las prácticas sociales por parte del alumnado. Luego, en cuanto al proceso para desarrollar la argumentación, podemos ver que la orientación varía levemente entre los dos diseños. Para los años más avanzados, involucra una serie de pasos (idear la tesis y los argumentos) y el uso de procedimientos puntuales (ejemplos, comparaciones, citas de autoridad, entre otros) que no están presentes en los primeros años, donde solo se verifica la definición del tema, junto con la necesidad de informarse sobre el mismo. Esto nos habla de un planteo de gradación creciente en cuanto al “método” para enseñar la argumentación, que es tradicional en los abordajes constructivistas que abrevan en los desarrollos de Piaget-. Esto se articula con una propuesta de trabajo orientada a la expresión de la postura personal del alumnado presente en el diseño de los primeros años del curriculum, pero que es omitida para años más avanzados. De esto se desprende una orientación que va de lo personal e intuitivo a lo objetivo y metódico, y que resulta coherente con una línea evolucionista que propone ir de lo conocido a lo desconocido, de los saberes previos a otros nuevos y más complejos, propia de la línea psicogenética estudiadas en diseños curriculares del área.

Ahora bien, al margen de estas diferencias, en ambos fragmentos se verifica, por igual, la propuesta didáctica de exposición del alumnado a un proceso -más o menos complejo- de argumentación, organizado a partir de una serie de pasos y procedimientos. La historia de la enseñanza de la argumentación en el marco de la disciplina presenta antecedentes de continuidad entre esta línea de los NAP y los planteos de los materiales didácticos que acompañaron la reforma curricular de los CBC en la década de 1990. Con esto, nos referimos a una operación de omisión discursiva:

el matiz ideológico del discurso argumentativo como signo de la confrontación social y la polémica discursiva se pierde de manera visible en el proceso de transformación que experimenta ese saber para ser enseñado. Se puede advertir que el matiz más significativo para la formación de ciudadanos activos y críticos, tal como está propuesto en los documentos curriculares, queda diluido en el proceso de su transmisión. (Giménez y Subtil, 2015, pp. 11-12)

Según los especialistas dedicados a la argumentación, esta línea, que se rastrea desde los años 90 y tiene continuidad en momentos posteriores en libros de texto, presenta el aprendizaje de la argumentación en términos de una serie de pasos secuenciados a seguir, de reconocimientos y usos de procedimientos retóricos y formales que garantizarían, a modo de caja de herramientas, una argumentación eficaz, y al mismo tiempo neutral, transparente, aséptica y descontextualizada (Giménez y Subtil, 2015).

Ahora bien, ¿de qué modo se integran los medios digitales a estas orientaciones curriculares para la argumentación oral, entendida en términos de un saber hacer aséptico, cuyo aprendizaje supone el desarrollo de una serie de procesos y procedimientos por parte del alumnado, en el marco de situaciones “mediadas” por el o la docente?

La conceptualización de Internet como fuente de información que encontramos en el texto curricular tiene su historia. Nos remite directamente a las concepciones de la llamada Web 1.0, que circularon a principios del siglo XXI y que se encuentran estrechamente vinculadas con las posibilidades pedagógicas que en ese momento se vislumbraron en el ámbito local para los medios digitales. Las reflexiones de Cecilia Sagol respecto del Portal Educ.ar<sup>11</sup> y sus comienzos a principios de siglo resultan, en este sentido, reveladoras:

la Web se perfilaba básicamente como un medio emisor de información y se daban los primeros pasos en su uso educativo pensando que su potencialidad pasaba específicamente por convertirse en un gran banco de recursos, como una biblioteca inagotable. (Sagol, 2010)

A su vez, como señala de Michele (2012), “la forma de trabajo se emparenta en esta primera época con la generación de contenidos propios del formato impreso, muy vinculado al trabajo editorial” (p. 36).

Esta mirada sobre las posibilidades pedagógicas de la Web 1.0 nos reenvía a los estudios que indican que esta constituyó un espacio donde, mayormente, aquellos que controlaban los sitios, producían y publicaban la información, y la ponían a disposición de los usuarios. Estos, a diferencia de lo que sucede en la Web 2.0, no tenían a su disposición herramientas para interactuar con esa información ni tampoco con otros usuarios (Lankshear

---

<sup>11</sup> Es el portal del Ministerio de Educación de la Nación y estuvo encargado de generar contenidos para el PCI desde el lanzamiento de este último en 2010. Su trayectoria, no obstante, se remonta al año 2000, cuando fue fundado fruto de una donación de la Fundación Varsavsky al Estado argentino.

y Knobel, 2006). Asimismo, el eje del modelo de negocios de la Web 1.0 giraba en torno a los productos o artefactos, siguiendo una lógica industrial, marcada por una división tajante entre consumidor y productor, mientras que la web 2.0 significó una ruptura respecto de esto, en función de su carácter post-industrial, enfocado en los servicios y en modelos de producción descentrados (O'Reilly, 2005). Si bien, existen otras posturas que van más allá en su entusiasmo por el modelo superador que supondría la Web 2.0, en tanto espacio de inteligencia colectiva, cultura participativa y colaboración horizontalizadora (Jenkins, 2008), resulta útil remarcar esta distinción básica entre un entorno inicial, de interactividad reducida, centrada en los productos y de límites menos porosos entre productores de contenidos y receptores o usuarios, y otro que hace de la descentralización, el producir y compartir contenidos, los servicios y la interactividad entre usuarios, los ejes de su modelo de negocios (Van Dijck, 2016).

Lo que nos interesa plantear con estas reflexiones no es que en los NAP se advierten las características de la Web 1.0. Tampoco pretendemos formular una crítica respecto de esa presencia, que podría resultar anacrónica en un marco temporal de auge de la web 2.0 como es el año de publicación de estos diseños curriculares. Eso, tal como lo entendemos, sería en sí mismo un ejercicio del todo inconducente que resultaría en una valoración del currículum en términos puramente tecno-culturales. En cambio, queremos advertir el modo en que la web 1.0 se vincula con las orientaciones del diseño curricular. La metáfora de internet como biblioteca inagotable de recursos se pliega a uno de los procedimientos de carácter aséptico que vendría a contemplar el saber hacer de la argumentación. En esa línea de la neutralidad, encuentra su filiación la biblioteca, como espacio de consulta de fuentes, más que como plataforma o entorno donde los objetos culturales son producidos y consumidos en un orden que es modelado por los intereses y modelos de negocios de esas plataformas y que, como en el caso de las biblioteca, tampoco es arbitrario, sino que presupone una fenomenología y modos de entender la cultura (Van Dijck, 2016). En este marco, la inagotabilidad de la biblioteca que actúa como efecto de la cantidad de información disponible se transforma en una coordenada de interpretación que desplaza la configuración semántica, política y económica que subyace esas fuentes, el orden y la forma en que se nos ofrecen.

De cara a nuestro análisis, otra de las características de la Web 1.0 que resulta central en relación con el currículum es su vinculación a los medios impresos. Al igual que para el

caso de estos últimos, existe aún en la Web 1.0 un ideario según el cual la autoridad se encuentra depositada en individuos e instituciones, finitas en número, autorizadas y claramente referenciables; entidades cuya credibilidad “heredan” los productos que ofrecen (credibilidad que en varios casos proviene de su legitimidad en medios impresos, como es el caso de enciclopedias y periódicos), a diferencia de la lógica de producción que empieza a generalizarse con la Web 2.0, donde cada vez más usuarios producen, publican y hacen circular sus contenidos, como parte de las plataformas de las redes sociales (Lankshear y Knobel, 2006). Incluso algunos estudios de la arqueología de medios plantean que la eficacia en el negocio de las redes sociales ha sido, precisamente, la operación de montarse discursivamente en el imaginario -fomentado por las empresas- de que la red sirve a los fines de conectar a los usuarios horizontalmente para que compartan información de modo transparente; lo que en su momento constituyó una impronta de un movimiento *geek* y contracultural, y hoy sirve a los fines de tornar más empático el negocio de monetización de la web 2.0 (Van Dijck, 2016). Esto nos permitiría explicar también la razón por la cual, en este diseño curricular, Internet encuentra su lugar junto con otras fuentes autorizadas como la “enciclopedia” o los “documentales”, no sujetas a modos de producción cuya legitimidad estaría en manos de actores no autorizados, como en el marco de la Web 2.0.

Por último, cabe señalar, en línea con lo anterior, que el modo en que el curriculum realiza su selección cultural de Internet configura una ecología de medios (Scolari, 2015) particular, que también nos reenvía a un momento previo a la Web 2.0. Esto se percibe en el lugar que tiene la mención de Internet como fuente, en tanto que elemento integrante de una enumeración más amplia. Esta diversidad de la que Internet forma parte, entre las enciclopedias y los documentales -en lugar de constituir el espacio donde estos convergen-, contribuye a configurar un espacio donde aún no se visibiliza la distribución mediática propia de la Web 2.0. “Internet”, entonces, es tan solo un medio más entre otros medios impresos y audiovisuales, y actúa aportando a la diversidad de fuentes y, por tanto a su autenticidad, con el agregado de que, a la diversidad se le suma aquí la inagotable extensión de la red.

## 4.2. Soporte electrónico como fuente de información para la enseñanza de la lectura

Esta segunda orientación se plasma de forma muy similar en el diseño tanto de 1° y 2° años como de 2° y 3°, en el marco de la sección “En relación con la lectura y la producción escrita”. Allí, los siguientes fragmentos sirven a modo de introducción de la sección:

1° y 2° años:

La participación asidua en taller<sup>3</sup> de lectura de textos que divulguen temas específicos del área<sup>4</sup> y del mundo de la cultura, que desarrollen información y opinión sobre el o los temas de manera ampliada (capítulos de libros, enciclopedias, textos en soporte electrónico<sup>5</sup>, suplementos de diarios, revistas, entre otros) con propósitos diversos (leer para informarse, para construir opinión, para hacer, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, para confrontar datos y opiniones). (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 18)

2° y 3° años:

La participación asidua en taller<sup>12</sup> de lectura de textos que divulguen temas específicos del área<sup>13</sup> y del mundo de la cultura, y de textos que expresen distintas posiciones en torno a esas temáticas (capítulos de libros, enciclopedias, textos en soporte electrónico,<sup>14</sup> suplementos de diarios, revistas, entre otros) con propósitos diversos (leer para informarse, para construir opinión, para hacer, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, para confrontar datos y opiniones). (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 30)

En lo referido a la historia de la disciplina escolar, lo primero que podemos detectar aquí es el influjo de la tradición del taller de lectura y escritura como propuesta metodológica para abordar la enseñanza de la lectura y escritura. Esto se torna más claro cuando, en el cuerpo de las notas al pie número 3 y 12 a las que remite el texto curricular tanto para 1° y 2° años como para 2° y 3° años, leemos las siguientes indicaciones:

[...] Es muy importante que el aula se organice como taller de lectura y escritura; en esta modalidad, se privilegia el intercambio de opiniones e interpretaciones acerca de los textos. Se trata de un espacio que habilita la formulación de preguntas por parte de los alumnos en relación con lo que comprenden o no comprenden (o creen no

comprender) y que ofrece la oportunidad de que pongan en escena sus saberes, que provienen tanto de sus experiencias de vida como de las experiencias de pensamiento que les han proporcionado otras lecturas. Un taller es un ámbito en el que los textos producidos son leídos y comentados por todos y en el que existe un tiempo destinado a la reelaboración a partir de las sugerencias del grupo y del docente. En esa interacción, se juega la posibilidad de que los alumnos tomen la palabra, y su efectiva participación depende del modo en que el docente coordine estas actividades. En este sentido, la intervención docente es central en relación con la formulación de consignas de lectura y de escritura, y en el seguimiento pormenorizado de los procesos que van desarrollando los alumnos, que no siempre son homogéneos. (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 18)

Antes de continuar con el análisis de esta orientación, vale la pena detenerse brevemente en la historia del taller de escritura. El taller de escritura constituye una tradición que se origina en círculos universitarios vinculados al auge del posestructuralismo y al surrealismo francés, y tiene como producción icónica *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. En su posterior versión escolar (Alvarado y Pampillo, 1988), se distingue por el carácter lúdico y exploratorio de sus propuestas didácticas. Estas se sustentan en un abordaje que toma distancia de los enfoques en boga durante la reforma de los CBC, en la medida en que constituyen una alternativa de carácter sociocultural (Frugoni, 2006), orientada a poner en juego los saberes propios del alumnado y no sus saberes previos, como proponen los enfoques evolucionistas de cuño piagetiano (Cuesta, 2011). En la versión del taller que ingresa inicialmente a la escuela (Alvarado y Pampillo, 1988), leer y escribir son entendidos como prácticas de sujetos que están atravesados por experiencias y que poseen saberes que les permiten enfrentar consignas desafiantes diseñadas por quienes enseñan (Alvarado, 2013), y así, resolviéndolas, aprender sobre diferentes géneros discursivos y contenidos vinculados al currículum escolar, en el marco de un espacio de intercambio, exploración y juego.

Objeto de configuración en los NAP, la tradición escolar del taller de escritura se proyecta ahora como un espacio de producción y de intercambio, como fuera inicialmente, pero donde la prioridad, en lugar de estar depositada en el carácter desafiante de la consigna y en la exploración del lenguaje en pos del aprendizaje de contenidos curriculares



de Lengua y Literatura, se reubica en la circulación de la palabra, la libre interpretación, el respeto de las voces de los otros y en una “socialización” orientada extramuros y encastrada con las propuestas del trabajo por proyectos. Al igual que en el caso analizado anteriormente, se entrama con una organización procesual de pasos lineales y fijos, que desanda el camino de exploración lúdica de la propuesta originaria de *El libro de Grafein*; una reconfiguración que también ha sido detectada en materiales didácticos diseñados en años recientes para esta disciplina escolar (Tosi, 2014).

En este marco, el “soporte electrónico” constituye, al igual que “Internet” en la orientación anterior, una más entre otras fuentes que permiten leer como se lee fuera de la escuela y con la misma variedad de soportes que utilizan los lectores “auténticos” para informarse sobre temas del área. En el texto curricular encontramos también una nota al pie para la categoría “soporte electrónico” que trata de acotarla a la lectura en pantallas y la lectura de hipertextos. Al mismo tiempo que busca precisar el sentido de la categoría -un tanto difusa<sup>12</sup>- de “soportes digitales”, esa orientación alude a una de las propiedades centrales de Internet: su estructura hipertextual.

La hipertextualidad ha sido entendida como uno de los elementos fundantes de la organización semántica de Internet (Piscitelli, 2005) y es también una de las variables que mayor promesa despertaron en los primeros momentos de la Web en cuanto a sus posibilidades para transformar las prácticas de lectura y escritura<sup>13</sup> (Cano, 2010). En algunos casos, incluso, la percepción de la radicalidad de estos cambios se tradujo en miradas que extremaron las posibilidades de incidencia del hipertexto en la producción de sentido y le atribuyeron un alcance revolucionario y liberador (Landow, 1995). En otros casos, se llamó la atención sobre las implicancias y el peligro anárquico que representaría para el lector el carácter rizomático y fragmentario que distingue al hipertexto del texto tradicional<sup>14</sup> (Burbules y Callister, 2001). Sea como fuere, en los NAP no hay otras alusiones al hipertexto, más que

---

<sup>12</sup> Podremos inferir que la inespecificidad que se desprende de la categoría “soporte electrónico” busca también ser saldada con el agregado de la nota al pie, en la medida en que su grado de convencionalización no es comparable con el de las restantes producciones culturales que completan la enumeración de fuentes.

<sup>13</sup> Entre estos cambios se destacan: la multisequencialidad, fundada en la apertura a diferentes movimientos posibles por parte del lector; el carácter fragmentario que adopta la lectura respecto del texto en su completud; el carácter transitorio y efímero que toman los textos; las consecuencias de estos cambios en categorías tradicionales de la legitimidad de la lectura y la escritura como es la noción de autor.

<sup>14</sup> Burbules y Callister señalan la siguiente advertencia: “Por un lado, es verdad que los hipertextos posibilitan la generación de enlaces múltiples entre los nodos [...] pero, por el otro, producen el efecto de fragmentar y descontextualizar cada nodo [...]. Si no hay ningún punto de partida, aunque sea provisional, la exploración de un sistema rizomático podría ser anárquica...” (Burbules y Callister, 2008, pp. 88-89).

aquella que hemos mencionado: allí se trata de un elemento que se lee, sin representar ninguna continuidad, ruptura o peligro respecto de los textos no hipertextuales. Esto nos remite, nuevamente, al carácter aséptico de los elementos que conforman el mapa de la lectura y la escritura en medios digitales en el documento curricular y a su visible continuidad con el formato impreso.

Por último, vale precisar que, al igual que en el apartado anterior, aquí también los medios digitales forman parte de una ecología más amplia, no específicamente convergente, donde predominan las fuentes impresas y audiovisuales, y donde no quedan explicitados los contenidos vinculados a las características ideológicas, los intereses y los funcionamientos de esos medios en tanto que espacios por donde circulan discursos sociales, históricos, antagónicos, en disputa, y no solamente posiciones “distintas”, como menciona la orientación de 2 y 3 año.

#### **4.3. Procesador de texto como herramienta de edición para la enseñanza de la lectura y la escritura**

Esta tercera y última orientación se ubica dentro de la sección “En relación con la lectura y la producción escrita”, al igual que la anterior orientación. La diferencia la encontramos en que si esta última formaba parte del texto introductorio del apartado, lo que la constituía en una de sus orientaciones generales, el siguiente fragmento trata particularmente de la relectura, uno de los pasos específicos que hacen al proceso secuenciado en el que se estructura curricularmente la situación de enseñanza de la lectura, y que involucra las siguientes estrategias, idénticas para todos los años comprendidos en el diseño curricular del Ciclo básico de la disciplina:

Releer seleccionando de cada texto la información pertinente que amplíe la del eje o tema elegido; cuando el propósito de la lectura lo requiera, tomar notas registrando la información relevante o elaborar resúmenes (resumir para estudiar, dar a conocer a otros lo que se ha leído, realizar fichas bibliográficas, entre otros); lo que supone:[...]

[...]• colocar título y, cuando sea pertinente, subtítulos, diagramas, esquemas, cuadros u otros modos de condensar la información.<sup>6</sup> [...]

[...] Actualmente, el procesador de textos se ha convertido en un “aliado” estratégico para resolver problemas de escritura. Todas las reformulaciones (borrado, ampliación, sustitución y recolocación) que se ponen en juego durante la revisión y en el momento

de edición del texto final, se resuelven mucho más fácilmente en la pantalla de una PC que en el texto manuscrito. Por ejemplo, cuando al releer se decide ampliar la información (para incluir comentarios, aclaraciones, especificaciones, ejemplos, definiciones, citas, notas al pie), la posibilidad de apoyar el cursor en el espacio seleccionado agiliza la tarea, ya que permite iniciar de inmediato la reformulación. Algo similar ocurre con las sustituciones: palabras por sinónimos o por frases de significado equivalente, reemplazo de conectores, de tiempos verbales, cambios en la puntuación. Por su parte, los comandos “cortar” y “pegar” colaboran muy eficazmente con las operaciones de recolocación cuando se trata, por ejemplo, de reordenar para hacer más claro el texto al destinatario o para rejerarquizar la información. Por otro lado, el procesador ayuda a resolver aspectos vinculados con la edición de los textos, porque permite automatizar operaciones tales como el titulado y el subtitulado, la selección del tipo y del tamaño de las letras, el mantenimiento de los márgenes o la numeración de las páginas. (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 20)

El procesador de textos aparece como orientación en forma de nota al pie, referenciado en una las estrategias de la relectura (“colocar título y cuando sea pertinente [...]”). Esta estrategia se enmarca a su vez en la orientación más general de la relectura, que involucra la escritura de resúmenes y otros géneros para condensar la información, y constituye uno de los pasos dentro de la operación procesual de la lectura, en línea con la psicogénesis. Desde este enfoque y, particularmente, a partir de su denominada “lectura por objetivos”, se lee textos en términos de un diálogo entre el objetivo que tiene el lector y el tipo de texto que enfrenta (Solé, 1992). De aquí que la psicogénesis plantee en diversas propuestas didácticas la operación de releer para estudiar, como objetivo específico de la lectura.

Allí el procesador de textos encuentra su lugar como herramienta para la escritura de resúmenes, en el marco de la relectura. Concebido en tanto que herramienta o recurso, nos reenvía a concepciones artefactuales del rol de la tecnología como aporte para la educación y a una instrumentalización que supone hacer las mismas actividades, pero de forma más simple, económica, ágil o mejor que en un momento previo, signado por el uso de otras tecnologías de la palabra. De aquí que no se planteen transformaciones sustantivas en los modos de leer, releer o escribir del documento curricular. Si el cambio es meramente de

grado, entonces la asepsia que hasta aquí ha sobrevolado las distintas orientaciones de integración de medios prolonga su silueta sobre la neutralidad de la herramienta, que, como tal, constituye un fin para medios preestablecidos. Se trata de una orientación instrumental para la integración curricular de medios digitales que ya tiene tradición en el área disciplinar que nos ocupa (Pérez Rodríguez, 2005) y que no resulta criticable en sí misma, dado que puede simplificar ciertas tareas, aunque tampoco brinde respuestas a las incógnitas sobre las implicancias de los medios digitales para el currículum en términos del fenómeno de la brecha digital.

Por último, esta tercera orientación puede ser desdoblada en otra más. El paso que constituye la relectura y la confección de resúmenes involucra también la integración del procesador de textos a modo de herramienta para la enseñanza de la escritura, entendida esta última como resolución de un “problema de escritura” o retórico. Esta forma particular de comprender la escritura y su enseñanza tuvo amplia difusión en el país en el momento de la reforma de la década de 1990, principalmente a partir los trabajos de Daniel Cassany (1997) y, nuevamente, nos inscribe dentro de una línea cognitiva, en cruce con el campo de la lingüística textual. Esta se aleja de las dimensiones que hacen de la lectura y la escritura prácticas sociales situadas, históricas, llevadas adelante por sujetos socioculturales que tienen contacto con ellas antes y por fuera de la escuela; sujetos que leen y escriben desde un tiempo y un lugar con el que se debe negociar y construir los saberes en torno a las prácticas. En su lugar, desde esta propuesta, la escritura -por lo menos en los términos en que se ha transpuesto a libros de texto y dispositivos de formación docente- ha pasado a constituirse en un proceso fuertemente estructurado en pasos lineales que permitiría de modo transversal afrontar la escritura de cualquier tipo de texto. La resolución de un problema retórico-compositivo se guía por una serie de pasos (abstraídos de estudios cognitivos) que el alumnado debe seguir y que estructuran el proceso de escribir: básicamente, la planificación, la puesta en texto y la revisión de la escritura. Es precisamente este último punto el que encuentra desarrollo específico en la nota al pie. Gracias a sus posibilidades de copiado, pegado, borrado, entre otras, la herramienta que constituye el procesador de textos vendría a ofrecer una mejora para las diferentes operaciones que involucra el paso final de revisar el texto (reformular, recolocar, ampliar, sustituir, corregir, etc.).

A modo de cierre de nuestro análisis, cabe introducir una última reflexión que nos permite acercarnos a los modos en que los NAP han integrado los medios digitales en articulación con las tradiciones de enseñanza de las disciplinas. Si la Web 1.0 y el uso del procesador como herramienta propuestos para los primeros años de la escolaridad secundaria nos acercan a versiones de los medios digitales más próximas a los medios impresos, resulta preciso entonces preguntarnos si su integración no se rige por una decisión vinculada a la gradación de los aprendizajes que va de lo conocido a lo desconocido, en línea con los planteamientos de la psicogénesis. Esta hipótesis se torna más sólida, aunque no conclusiva, cuando observamos los NAP del Ciclo orientado de Lengua y Literatura, publicados en el año 2012, -que analizaremos en detalle en futuras publicaciones-, donde no solo las alusiones a los medios digitales son mucho más profusas y exceden una concepción artefactual (Cano y Magadán, 2013), sino que también son más cercanas a la Web 2.0, a la multimodalidad, a las redes sociales, a las plataformas de *blogging* y, en definitiva, a una concepción de la Web como espacio de participación social, aunque estas orientaciones, al mismo tiempo, también convivan como un híbrido con las conceptualizaciones de la Web 1.0 aquí analizadas.

## 5. Conclusiones: la brecha digital y la escuela: ¿vino viejo en odres nuevos?

A través de este análisis de los NAP del Ciclo básico, hemos buscado estudiar el modo en que, como parte de su síntesis cultural, el currículum oficial, prescripto, ha orientado la integración de medios digitales para la enseñanza de la disciplina Lengua y Literatura. Asimismo, hemos intentado discutir con los estudios y las líneas de intervención pedagógica sobre la brecha digital que desconocen la especificidad y la historia de la cultura escolar y sus disciplinas en los diagnósticos, análisis y propuestas de innovación tecnológica que formulan.

Las orientaciones de integración de medios digitales que hemos detectado nos revelan que existen trayectorias, disputas y movimientos de reconfiguración que hacen al cambio en las disciplinas y los saberes que estas proponen. De aquí que, para comprender los modos en que los medios han de ser integrados pedagógicamente en la escuela, sea preciso contemplar como parte de las propuestas de abordaje de la denominada “brecha digital” esas continuidades y variaciones de forma dinámica, en lugar de asumir como punto de

partida que la escuela simplemente “escolariza” las formas de la cultura digital y sus dispositivos con su carácter ritualizador.

Esto no quiere decir que las reformas no vengan de la mano de resistencias por parte de una escuela que también presenta una forma y rasgos bien definidos y reconocibles. Lo que planteamos es, más precisamente, que para observar los modos en que la escuela puede abordar el cambio y la brecha digital, es preciso correr por un momento del reconocimiento de la resistencia como punto de partida dentro del proceso de reflexión, y comenzar a asumirlo como una dimensión -no menor, por supuesto- de un escenario problemático más amplio y dinámico, de reproducción pero también, y sobre todo, de producción. De lo contrario, nos arriesgamos a alinearnos a los argumentos apocalípticos que construyen sobre el argumento de la resistencia de la escuela o su autonomía la ingeniería discursiva de unas supuestas innovaciones de naturaleza revolucionaria y superadoras de la escuela que conocemos.

En el marco de nuestro análisis, hemos percibido cómo la integración de la Web 1.0, entendida en términos de una fuente inagotable de recursos, y el uso de procesadores de textos como herramienta se solidarizan con el enfoque de reconfiguración de Lengua y Literatura en enseñanza de la lectura y la escritura de las últimas décadas, estableciendo mutuas correspondencias. Esto, como hemos visto, responde no solo a un movimiento intrínseco de la disciplina o a la síntesis curricular que operan sus especialistas, sino también a condicionamientos externos, explicables en términos de procesos sociales, políticos y económicos más amplios, que presionan sobre el sistema educativo y que no podemos soslayar como parte del análisis tecno-pedagógico y didáctico-disciplinar de los procesos curriculares y, particularmente, del currículum prescripto. La propuesta que constituye la formación de ciudadanos como sujetos de prácticas sociales asépticas, desideologizadas y, fundamentalmente, ahistóricas, que son ampliadas o mejoradas por artefactos tecnológicos y por una red concebida en términos de transparencia, nos lleva, a su vez, a abrir otras incógnitas que buscaremos abordar en futuros trabajos. Incógnitas que aquí apenas hemos mencionado y que refieren a las alfabetizaciones digitales y a los modos en que otros diseños curriculares adyacentes y complementarios de aquel aquí analizado ponen en tensión la neutralidad de los espacios en los que se producen y por los que circulan las prácticas de lectura y escritura digitales.

Por último, queremos señalar que la investigación de corte exploratorio aquí presentada solo cobra sentido pleno en el marco de un trabajo más amplio abocado a analizar en profundidad las prácticas de enseñanza efectivas de Lengua y Literatura, al cual este estudio busca realizarle un aporte. La indagación cuidadosa de los documentos curriculares, al igual que la de los dispositivos de formación docente, los recursos educativos y los materiales didácticos, puede constituir, tal como lo entendemos, un aporte fundamental para comprender los modos en que el profesorado se apropia de los medios digitales desde las búsquedas y condiciones que atraviesan cotidianamente su trabajo de enseñar.

## Referencias

- Alvarado, Maite. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Alvarado, Maite y Pampillo, Gloria. (1988). *Talleres de escritura: con las manos en la masa*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Alvarez, Guadalupe y González López Ledesma, Alejo Ezequiel. (2014). Modalidades de inclusión de TIC en propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura. *Revista Q*, 8(16), 1-23.
- Arias, Carolina y González López Ledesma, Alejo Ezquiel (2018). La inclusión de medios digitales en la enseñanza de la Literatura: estallidos y discusiones de sentido en la producción de un booktráiler. *El toldo de Astier*, 9(16), 67-85.
- Bardin, Laurence. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bixio, Beatriz (2003). Pasos hacia una Didáctica sociocultural de la Lengua y la Literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2), 24-35.
- Black, Joanna, Castro, Juan Carlos y Lin, Ching-Chiu (2015). *Youth Practices in Digital Arts and New Media: Learning in Formal and Informal Settings*. Nueva York: Palgrave.
- Bombini, Gustavo. (1989). *La trama de los textos*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Bombini, Gustavo. (2001). Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1). Recuperado <http://www.imaginaría.com.ar/11/4/lulucoquette.htm>
- Bombini, Gustavo y Cuesta, Carolina. (2006). Lengua y literatura: Campo de la didáctica específica y Prácticas de enseñanza. En Gemma Fioriti (Ed.), *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila - Univ. de San Martín. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/95948253/Cuesta-Bombini-Campo-y-practicas>



- Bombini, Gustavo y Krickeberg, Gabriela. (1995). De texto los libros I (Argentina). En Gustavo Bombini (Ed.), *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 23-34). Rosario: Homo Sapiens.
- Buckingham, David. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Burbules, Nicholas y Callister, Thomas. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.
- Burn, Andrew, Buckingham, David, Parry, Becky y Powell, Mandy. (2010). Minding the gaps: teachers cultures, students cultures. En Alvermann, Donna (Ed.), *Adolescents' Online Literacies. Connecting Classrooms, Digital Media, & Popular Culture* (pp. 183-201). Nueva York: Peter Lang.
- Cano, Fernanda. (2010). Leer y escribir con las nuevas tecnologías. En Andrea Brito (Ed.), *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Cano, Fernanda y Magadán, Cecilia. (2013). *Clase 1. ¿Qué significa hoy enseñar Lengua y Literatura? Lengua y Literatura con TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cassany, Daniel. (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Chartier, Roger (1995). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Cuesta, Carolina. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* [en línea] (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- De Alba, Alicia. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Michele, D. (2012). *Políticas educativas de alfabetización digital en la Argentina: la experiencia de «Educ.ar» Sociedad del Estado 2000-2010* (Tesis de Maestría). Graduate School of Arts and Sciences de la Georgetown University. Washington DC., Estados Unidos.
- Díaz Barriga, Ángel. (1991). *Didáctica aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.
- Díaz Barriga, Ángel e Inclán Espinosa, Catalina. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 17-41.
- Dussel, Inés. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.

- Dussel, Inés. (2014). Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la Teoría del Actor en Red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina). *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (34), 39-56.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela. (1991). Curriculum: norma, intersticios, transposición y textos. En Frigerio, Graciela, Braslavsky, Cecilia y Entel, Alicia (Eds.), *Curriculum pesente, ciencia ausente* (pp. 18-39).
- Frugoni, Sergio. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: El zorzal.
- Gerbaudo, Analía. (2006). *Ni dioses, ni bichos*. Santa fe: Universidad Nac. del Litoral.
- Giménez, Gustavo y Subtil, Carolina. (2015). Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares. *Cuadernos de Educación*, (13), 1-3.
- González Delgado, Mariano. (2014). Continuidades y cambios en las disciplinas escolares: apuntes para una teoría sobre la historia del currículum. *TESI*, 15(4), 262-289.
- González López Ledesma, Alejo Ezequiel (2015). Las prácticas de lectura y escritura con TIC en el aula: apuntes para una investigación futura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 12(12), 1-21.
- González López Ledesma, Alejo Ezequiel. (2016). Los Objetos de Aprendizaje del Portal Educ.ar: inclusión de tecnologías digitales en materiales didácticos de Lengua y Literatura. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (13). Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/306/231> doi: 10.15645
- González López Ledesma, Alejo Ezequiel y Alvarez, Guadalupe. (2014). Tipología de propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura con inclusión de TIC. *Apertura*, 6(2), 116-127. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/531/367>
- Goodson, Ivor. (1993). *School Subjects and Curriculum Change. Studies in Curriculum History*. Washington DC - London: Falmer Press.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, María del Pilar. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed.). México: McGraw-Hill.
- Jenkins, Henry. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Kliebard, Herbert. (2004). *The Struggle for the American Curriculum (1893-1958)*. Nueva York: Routledge.

- Landow, George. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Lankshear, Colin y Knobel, Michele. (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Berkshire: Open University Press.
- Lerner, Delia. (1994). Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 15(3). Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15\\_03\\_Lerner.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15_03_Lerner.pdf)
- Lerner, Delia. (1996). Es posible leer en la escuela. *Lectura y Vida*, (1). Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n1/17\\_01\\_Lerner.pdf/view](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n1/17_01_Lerner.pdf/view)
- Lerner, Delia. (1998). Lectura y escritura. Apuntes desde una perspectiva curricular. En *Textos en Contexto. La escuela y la formación de lectores y escritores* (pp. 9-33). Lectura y vida.
- Lerner, Delia. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maggio, Mariana. (2012). Entre la inclusión digitales y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina. *Campus Virtuales*, 1(1), 51-64.
- Martín Criado, Enrique. (2010). *La Escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Massarella, Matías. (2016). La enseñanza de la poesía en la escuela secundaria: la tradición escolar y lo no documentado. En Sandra Sawaya y Carolina Cuesta (Eds.), *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente* (pp. 72-82). La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Ciclo Básico Educación Secundaria Lengua*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Negrín, Marta. (2015). *Políticas de formación, profesorado novel y libros de texto en el sistema educativo argentino: una investigación sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria* (Tesis de Doctorado). Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/41148>
- Negroponte, Nicholas. (1995). *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones B.
- Nieto, Facundo. (2013). *Discursos recontextualizadores oficiales sobre la lectura en la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2003-2011)* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- O'Reilly, Tim. (2005). What is web 2.0?: Design patterns and business models for the next generation of software. Recuperado de <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>

- Papert, Seymour. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Nueva York: Basic Books.
- Pérez Rodríguez, María Amor. (2005). La integración curricular de los medios y tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza de la lengua y la literatura. *Quaderns Digitals Monográfico: Educación y medios*. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=7910](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7910)
- Piscitelli, Alejandro. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Rockwell, Elsie. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversCité Langues*, 5. Recuperado de <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2000/rockwell/txt.htm>
- Sagol, Cecilia. (2010). El portal y sus portadas. *Educ.ar*. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/112031/el-portal-y-sus-portadas>
- Sawaya, Sandra y Cuesta, Carolina. (2016). *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Universidad de La Plata.
- Scolari, Carlos. (2015). Ecología de los medios: de la metáfora a la teoría (y más allá). En *Hipermediaciones*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B19fnVg9-hoDYy03V3NZVndGWlk/view>
- Scolari, Carlos. (2018). *Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro blanco*. Recuperado de [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33910/Scolari\\_TL\\_whit\\_es.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33910/Scolari_TL_whit_es.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Selwyn, Niel. (2011). *Education and Technology. Nation*. New York: Continuum.
- Solé, Isabel. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf%0Ahttps://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Tedesco, Juan Carlos. (2008). Las TIC en la agenda política educativa. En Cecilia Magadan y Valeria Kelly (Eds.), *Las TIC: del aula a la agenda política* (pp. 25-30). Buenos Aires: IIPÉ-UNESCO.
- Tosi, Carolina. (2014). Representaciones sobre la escritura y su enseñanza en propuestas editoriales para el secundario. Un recorrido entre 1960 y 2010. *Traslaciones*, 1(2), 57-81.
- Van Dijck, Jose. (2016). *La Cultura de la Conectividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vasilachis de Gialdino, Irene. (2006). *Estrategias de una investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

